

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОВЛАДЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ
СТОРОНОЙ РЕЧИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ
(на материале английского языка)

Одна из основных целей обучения иностранному языку в неязыковом вузе — научить студентов читать литературу по специальности и уметь извлекать необходимую информацию из текста. С этой точки зрения важное значение приобретает вопрос об овладении студентами лексическими единицами. Усвоение объема лексики в 2500 слов и словосочетаний является важной предпосылкой для ознакомительного и изучающего чтения специальной и общественно-политической литературы (1).

Процесс овладения лексической стороной речи представляет собой усвоение знаков, сигналов на разных уровнях (на уровне слова в сумме указательных контекстов, фразеологического словосочетания в сумме указательных контекстов, речевого клише в составе высказываний, структурного элемента в однотипных словах (по В.А.Бухбиндеру)^х и развитие лексических навыков. Оба звена этого процесса находятся в многообразных тесных взаимосвязях и взаимодействиях друг с другом (2).

В.А.Бухбиндер выделил 2 вида лексических навыков: репродуктивные (синтетико-комбинаторные) и рецептивные (аналитико-синтетические). К аналитико-синтетическим навыкам он относит навык выделения акустических и графических признаков (опор) и семантизации лексических единиц (при овладении лексикой реального запаса); навык вычленения компонентов сложных и производных слов и установления структурно-семантических связей между компонентами; навык выделения однокоренных слов в тексте (устном сообщении), соотнесения их графико-акустических и структурных особенностей в иностранном и родном языках и семантизации лексических единиц (при формировании потенциального запаса) (2).

^х Это единица обучения лексике только для развития рецептивных навыков.

В методической литературе последних лет мы находим ряд работ, посвященных вопросам интенсификации процесса обучения лексике иностранных языков в разных учебных заведениях (1;3; 4; 7).

На основе анализа психолого-педагогической литературы О.Б.Тарнопольский, например, приходит к выводу, что упорядочение предъявляемого лексического материала и соответствующая психологическим закономерностям организация деятельности обучаемых по его усвоению способствуют раскрытию резервов памяти, дают возможность их использования в учебном процессе (в том числе по иностранным языкам). А изучение психических функций молодежи в возрасте от 18 до 25 лет (студенческий возраст) показывает их бурное развитие. Мозг загружен менее чем на 1/10 своей мощности, и его резервы огромны. Поэтому попытки интенсифицировать обучение лексике, адресованные прежде всего памяти, найдут особенно благоприятную почву (1). Эти резервные возможности мозга необходимо учитывать при создании серий лексических упражнений.

Цель упражнений - выработать у студентов навыки понимания лексической единицы в логосе контексте, закрепить связь между ее формой и значением (1). Это значит, что при обучении пассивной лексике необходимы упражнения, объясняющие и уточняющие смысловое значение иноязычных слов в контексте. Кроме того, обучение лексическому значению не мыслится без овладения грамматическим функционированием слова в устной или письменной речи, что обуславливается спецификой грамматического поведения лексических единиц в предложении. Поэтому в упражнениях для обучения пассивной лексике должно быть предусмотрено правило тесной связи грамматики с лексикой при ведущей роли грамматики.

В методике существует вполне определенное мнение о роли и месте работы над изолированным словом в процессе обучения лексической стороне речи. Имеются и новые исследования, в которых также не отрицается работа с изолированными словами в обучении пассивной лексике (1;3;8). При создании серий лексических упражнений это обстоятельство должно быть обязательно учтено.

Эффективность упражнения определяется рядом факторов:

1) правильным выбором основной структурно-функциональной единицы упражнений, в роли которой может выступать слово, сво-

бодно варьируемое сочетание, предложение, группа предложений, их различные комбинации и т.п.

2) разработкой таких форм и способов, которые могли бы обеспечить достаточно эффективное управление учебной деятельностью учащихся, быстрый рост автоматизма при овладении ими лексическими знаками на разных уровнях с минимальной затратой учебного времени и усилий (2);¹

3) качеством информационной части упражнения (инструкцией и образцом) и операционной части, составляющей его основу;

4) упорядочением подачи учебного материала и разработкой алгоритмов умственных действий и операций для его усвоения. А это связано с теорией и практикой программированного обучения и применения ТСО в учебном процессе.

Этим требованиям должны отвечать лабораторные работы и упражнения для самостоятельного выполнения дома или в аудитории.

Попытаемся дать анализ лексических упражнений и лабораторных работ в учебнике английского языка и в пособии З.И. Буровой с точки зрения: 1) общих требований, предъявляемых к упражнениям для усвоения пассивной лексики в неязыковом вузе; 2) факторов, обеспечивающих эффективность упражнений; 3) развития у студентов аналитико-синтетических навыков.

Во вводной и первой частях основного курса выделен раздел "Грамматика и лексика", материал которого дозирован. Дозирование является важным в свете методики поэтапного формирования умственных действий, так как позволяет произвольно усваивать материал уже в процессе формирования ориентировочной основы действия с ним (3).

Большинство упражнений этого раздела, также как и лабораторные работы, предназначены для овладения определенным грамматическим явлением на базе лексических единиц, которые студенты должны усвоить до чтения текста, что является логичным. Раздел заканчивается списком новых слов и выражений.

¹ Бурова З.И. English. Учебник английского языка для гуманитарных вузов. М., 1980; Бурова З.И. English. Лабораторные работы и тесты. М., 1981.

Значительная часть изолированных слов иллюстрируется в примерах, объясняющих и уточняющих их форму и значение, что отвечает одному из требований, предъявляемых к лексическим упражнениям. При этом употребление слов и выражений дается или в предложениях, или в словосочетаниях. Например: convenience – удобство (We have all modern conveniences in our flat); except – за исключением (We have all modern conveniences except a telephone^x); newspaper-газета (today's newspaper. Read this newspaper); over – над (over the table; over the sofa) и т.д. (с.78-79); comparatively – сравнительно (This river is comparatively long); to compare – сравнивать (One cannot compare these things); as compared – по сравнению (The rivers in England are not as long as compared with those of the world^{xx}); deep – глубокий (a deep sea (river)); coast – побережье (the coast of the Black Sea); provide – обеспечивать (to provide the population with fish); to serve – служить (This sofa serves me as a bed; to serve in the army) и т.д. (с.250-251).

В анализируемом учебнике тексты содержат 40-50 новых слов и выражений в каждом уроке. Это достаточно высокая цифра, однако она вполне оправдана, так как соответствует резервным возможностям человеческого мозга.

В свете целей и задач обучения иностранному языку в неязыковом вузе учебник и пособие З.И.Буровой предлагают упражнения с разными структурно-функциональными единицами, которые соответствуют информационной части учебника. При этом эффективное управление учебной деятельностью студентов обеспечивается дозированием усваиваемого материала и системой лабораторных работ, которые способствуют усвоению лексических единиц и развитию соответствующих навыков. Информационная часть заданий в лабораторных работах представляет собой достаточно четкие инструкции.

^x Как видно, слово conveniences употребляется и в примере с другим новым словом, что является положительным. Такое повторение слов можно наблюдать и в других случаях.

^{xx} Удачным является то, что здесь предлагается группа однокоренных слов, что помогает лучше усвоить семантико-смысловое значение слова и развивает соответствующие лексические навыки при формировании потенциального запаса.

В некоторых упражнениях предусмотрены трудности выполнения упражнений и, что является необходимым для самостоятельной работы студентов, даны рекомендации по их устранению. Например: "Прослушайте чтение словосочетаний. Постарайтесь понять их значение со слуха. Если вы будете испытывать затруднения в их понимании, откройте книгу на с. 105 (упр. 1) и прослушайте их чтение вторично".

Кроме того, лабораторные работы содержат задания с ключами, которыми, как правило, являются контрольные ответы диктора. Эффективное управление учебной деятельностью студентов обеспечивает и образец, введенные в задания лабораторных работ. Например: "Выразите уверенность, что в будущем произойдет именно то действие, о котором идет речь, добавляя выражения *I am sure, I think* по образцу. Проверьте свои ответы по контрольным ответам диктора и повторите их" (с. 40).

Такие инструкции по сути дела представляют собой алгоритмы умственных действий и операций для усвоения определенного материала.

Проанализировав с точки зрения развития у студентов лексических навыков упражнения раздела "Грамматика и лексика" во вводной и первой частях основного курса, "Vocabulary" во второй части основного курса и лабораторные работы, мы пришли к следующим выводам:

1. В учебнике много упражнений типа: прочтите и переведите следующие предложения; назовите предметы, изображенные на рисунках, по образцу; прочтите следующие предложения, соблюдая правильное фразовое ударение и интонацию; прочтите следующие существительные и словосочетания; следите за правильным чтением окончаний существительных во множественном числе; напишите следующие существительные во множественном числе и прочтите их; назовите предметы и их количество и мн. др.

Все эти упражнения служат для развития навыка выделения акустических и графических признаков (слух) и в какой-то мере семантизации лексических единиц (при овладении лексикой реального запаса). Однако для формирования навыка семантизации лексических единиц необходимы и специальные упражнения, развивающие догадку по контексту, способствующие пониманию незнаемых слов

окружении анаконых. Их ни в учебнике, ни в пособии, к сожалению, нет, и преподавателю самому необходимо вводить такие упражнения в процессе обучения.

2. В основной части учебника большое внимание уделяется словообразованию, выделяется специальный раздел с упражнениями, а во второй части в разделе "Vocabulary" продолжается работа, развивающая навык вычленения компонентов сложных и производных слов и установления структурно-семантических связей между компонентами. Это является необходимым с точки зрения целей и задач обучения в неязыковом вузе.

3. В учебнике нет упражнений, способствующих развитию навыка выделения однокоренных слов в тексте (устном сообщении), соотнесения их графико-акустических и структурных особенностей в иностранном и родном языках и семантизации лексических единиц (при формировании потенциального запаса). Автор ограничивается только тем, что дает некоторые однокоренные слова с примерами в списках слов (первое задание лабораторной работы, см. примеры на с. 5 пособия). Однако для формирования такого навыка необходимы специальные упражнения типа: Выпишите однокоренные слова с примерами из текста, прочтите и переведите эти предложения; Дайте примеры с однокоренными словами по аналогии с предложениями из текста; Образуйте наречия от данных прилагательных и дайте примеры по аналогии с образцом, обратите внимание на место наречия в предложении и на его перевод.

В заключение следует сказать, что лексические упражнения анализируемого учебника и пособия отвечают общим требованиям, предъявляемым к последним в неязыковом вузе в свете недавних исследований. Однако преподавателю необходимо вводить в учебный процесс специальные упражнения для формирования навыка семантизации лексических единиц и выделения однокоренных слов в тексте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тарнопольский О.Б. Интенсификация обучения лексике английского языка в неязыковом вузе. Канд. дис. Днепропетровск, 1979, с. 23, 27, 10, 11.
2. Бухбиндер В.А. Основы обучения лексике в средней школе. Докт. дис. Киев, 1971, с. 414-415, 406, 424-428.

3. Фельснер И.В. Методика усвоения лексики для чтения на первом курсе неязыкового вуза. Автореф.канд.дис. М., 1974.
4. Угрюмова Н.И. Методика отбора лексического материала для обучения чтению военных научно-технических текстов (на материале английского языка). Автореф.канд.дис. М., 1980.
5. Бойко В.А. Отбор и методическая обработка учебных текстов в учебных целях. Автореф.канд.дис. М., 1980.
6. Иткин Г.А. Расширение активного тематического словаря студентов за счет лексики "опорного" характера. Автореф.канд.дис. М., 1979.
7. Крафт В.Ф. Методика обучения активному словарю немецкого языка на 1 курсе языкового вуза. Автореф.канд.дис. М., 1978.
8. Иоффе В.Ф. Методика обучения общественно-политической лексике в старших классах средней школы (на материале французского языка). Автореф.канд.дис. М., 1981.
9. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. - В кн.: Исследования мышления в советской психологии. М., 1966, с. 236-277.

Л.М. АБРОСИМОВА

Севастопольский приборостроительный институт

ЛЕКСИКА ДЛЯ РАБОТЫ С ГРАММАТИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ НА ПЕРВОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Закрепление грамматического материала средней школы и работа с ним являются первым этапом обучения иностранному языку в любом вузе. Мы считаем, что отбор лексики, на основе которой осуществляется такая работа, должен представлять самостоятельный вопрос. Как правило, отобранная для указанных целей лексика носит случайный характер. Авторы некоторых учебников для высших учебных заведений (1; 2) используют даже специальную лексику, что, по нашему мнению, нерационально, так как первокурсники с терминологией не знакомы и не могут накопить ее в сжатые сроки в достаточном объеме для работы с грамматикой. Общеизвестным является тот факт, что объект работы должен представлять единст-